



STIFTERVERBAND

Bildung. Wissenschaft. Innovation.

Professioneller Umgang mit Migration und Mehrsprachigkeit

LEHRKRÄFTEBILDUNG FÜR DIE SCHULE DER VIELFALT

Eine Handreichung des Netzwerks Stark durch Diversität



Gefördert durch:

**STIFTUNG
MERCATOR**

Schöpflin Stiftung:

INHALT

VORWORT	04
01 EINFÜHRUNG	06
1.1 Hintergrund	06
1.2 Fokus des Netzwerks <i>Stark durch Diversität</i>	08
1.3 Thema und Ziel der Publikation	09
1.4 Adressatinnen- und Adressatenkreis	09
1.5 Unterschiedliche Schlaglichter auf das Thema	09
1.6 Zitierte und weiterführende Literatur	11
02 WAHL ODER PFLICHT – INTERKULTURELLE BILDUNG IM LEHRAMTSSTUDIUM	13
2.1 Über die Verankerung interkultureller Bildung im Lehramtsstudium	13
2.2 Internationale und nationale Entwicklungen	13
2.3 Uneinheitlichkeit und Vielfältigkeit der universitären Lehrangebote	15
2.4 Von der Wahl zur Pflicht: Notwendigkeit von Verstetigung und Kontinuität	16
2.5 Denkanstöße	18
2.6 Zitierte und weiterführende Literatur	18
INTERVIEW Die Macht von Begriffen: Interkulturalität oder ...?	20
03 UMGANG MIT SPRACHLICHER VIELFALT IM FACHUNTERRICHT	22
3.1 Rahmenbedingungen für einen sprach- und kultursensiblen Fachunterricht in der Schule	22
3.2 Theoretischer Hintergrund	22
3.3 Notwendige politische Änderungen	33
3.4 Beispielhaftes Unterrichtsmaterial und weiterführende Handlungsempfehlungen	33
3.5 Zitierte und weiterführende Literatur	38
FALLBEISPIEL Universität Paderborn: Vielfalt stärken – Sprachbildung an Berufskollegs	42

04 ANGEHENDE LEHRKRÄFTE FÜR RELIGIÖSE UND KULTURELLE VIELFALT SENSIBILISIEREN – 44

4.1 Bedeutung des religiösen und kulturellen Hintergrunds im schulischen Alltag	44
4.2 Theoretischer Hintergrund	44
4.3 Denkanstöße	48
4.4 Beispiele guter Praxis	49
4.5 Zitierte und weiterführende Literatur	51

FALLBEISPIEL Ruhr-Universität Bochum: Vielfalt verstehen, Feingefühl stärken, Integration fördern 54

05 ELTERNKOOPERATION UND UMFELDARBEIT – 56

5.1 Entscheidende Elemente für den Erfolg der Schule der Migrationsgesellschaft	56
5.2 Theoretischer Rahmen – Elternkooperation	56
5.3 Denkanstöße	58
5.4 Theoretischer Rahmen – Umfeldarbeit	62
5.5 Denkanstöße	64
5.6 Zitierte und weiterführende Literatur	65

FALLBEISPIEL Universität Koblenz: Im Tandem voneinander lernen 68

06 SELBSTREFLEXIVE HALTUNGEN ENTWICKELN – 70

6.1 Professionalisierung von angehenden Lehrkräften	70
6.2 Theoretischer Rahmen	70
6.3 Denkanstöße	75
6.4 Erfahrungen aus Praxisprojekten	76
6.5 Zitierte und weiterführende Literatur	81

FALLBEISPIEL Christian-Albrechts-Universität zu Kiel: Neues Bewusstsein für Sprachbildung 82

07 VON DER DAZ-KLASSE IN DEN REGELUNTERRICHT – 84

7.1 Übergangskonzepte für eine erfolgreiche Integration von zugewanderten Kindern und Jugendlichen	84
7.2 Theoretischer Rahmen	84
7.3 Denkanstöße	86
7.4 Erfahrungen aus Praxisprojekten	87
7.5 Zitierte und weiterführende Literatur	92

FALLBEISPIEL Teach First: Machen MOOCs Schule? 94

08 PHASENÜBERGREIFENDE LEHRKRÄFTEBILDUNG GESTALTEN	96
8.1 Zusammenarbeit von Universität und Schulen	96
8.2 Theoretischer Rahmen	96
8.3 Denkanstöße	98
8.4 Beispiel guter Praxis	99
8.5 Zitierte und weiterführende Literatur	101
FALLBEISPIEL Technische Universität Dortmund: Die Brückenbauer	102
ANHANG	104
9.1 Autorinnen und Autoren	104
9.2 Projektbeschreibungen	105
IMPRESSUM	114

05

ELTERNKOOPERATION UND UMFELDDARBEIT

5.1 Entscheidende Elemente für den Erfolg der Schule der Migrationsgesellschaft

In diesem Beitrag wird die soziale und die kulturelle Integration von Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte in konzentrischen Kreisen betrachtet. Das bedeutet, dass zunächst Schülerinnen und Schüler in ihrem familiären Kontext fokussiert werden und die Kooperation zwischen Eltern und Schule dargestellt wird. Dann weitet sich die Perspektive und das ganze Umfeld von Kindern, Familie und Schule wird in den Blick genommen.



VON
HEIKE DE BOER
MARTINA HOHBAUER
CHRISTINE STAHL
CHRISTIAN WOLF

5.2 Theoretischer Rahmen – Elternkooperation

„Wir haben große Verständigungsschwierigkeiten. Die Mutter habe ich nur einmal kurz gesehen, den Vater noch nie. Vor ein paar Tagen hat die Mutter eine WhatsApp-Nachricht selbst beantwortet, ansonsten macht das mein Tandemkind für sie. Die Eltern haben anscheinend auch kein Interesse daran, mich näher kennenzulernen“ (Lerntagebuch der Mentorin Gabi (2019)).



Gabi ist Mentorin im Projekt GeKOS (Gemeinsam entdecken Kinder ihren Ort mit Studierenden – ein Projekt für Kinder mit Fluchtgeschichte und Studierende der Lehramtsstudiengänge). Sie trifft sich über ein Jahr lang an einem Nachmittag wöchentlich mit ihrer syrischen Mentee und verbringt mit ihr die Freizeit (siehe Weiteres zum Projekt auf S. 68). Die Aussage von Gabi in ihrem Lerntagebuch (LTB) enthält die Deutung, dass die syrischen Eltern kein Interesse am Kontakt zu ihr haben. An anderer Stelle reflektiert die Studentin weitere Herausforderungen und schreibt:

Die Kommunikation mit den Eltern gestaltet sich sehr schwierig. Ihre Mutter habe ich einmal zufällig an der Bushaltestelle getroffen. Sie kann so gut wie gar kein Deutsch, hat daher nur sehr schüchtern „Hallo“ gesagt und wollte auch, nachdem meine Mentee ihr meine Frage übersetzt hatte, nichts Genaueres über mich wissen. Daher war ich zwar freundlich, habe mich aber schnell wieder verabschiedet, da ich nicht gut mit der Stille zwischen uns umgehen konnte.

Die fehlenden Sprachkenntnisse führen auf beiden Seiten zur Verunsicherung. Der Mutter fehlen die Sprachkenntnisse, um der Studentin Fragen stellen zu können, was die Studentin als Desinteresse deutet. Zugleich fehlen auch der Studentin die sprachlichen Mittel, um mit der Mutter kommunizieren zu können. Die daraus resultierende „Stille“ ist ihr unangenehm und sie entzieht sich der Situation.

Empirische Untersuchungen im Kontext der Zusammenarbeit von Lehrkräften und Eltern mit Migrationshintergrund zeigen, dass eine fehlende Kooperationsbereitschaft meistens nicht mit dem Desinteresse der Eltern zusammenhängt, wie im obigen Beispiel vermutet wird, sondern darauf zurückgeführt werden kann, dass die Deutschkenntnisse der Eltern oftmals nicht ausreichen und Verunsicherungen nach sich ziehen. So berichten interviewte Eltern, dass sie sich den spezifischen sprachlichen Anforderungen von schulischen Aufgaben nicht gewachsen fühlen (Boos-Nünning 2014, S. 1). Eltern benennen verschiedene Gründe, die die Kooperation mit der Schule erschweren (Boos-Nünning ebd., S. 2–3):

- » Verständigungsschwierigkeiten in der deutschen Sprache
- » Negative Erfahrungen mit Bildungseinrichtungen oder Behörden
- » Antizipation von Desinteresse aufseiten des pädagogischen Personals
- » Gefühl von Unterlegenheit und Nicht-ernst-genommen-Werden
- » Angst vor formellen Kontakten mit deutschen Einrichtungen
- » Vorstellung, sich gegenüber der mit Macht ausgestatteten Lehrperson nicht behaupten zu können, verbunden mit der Angst, dass vor allem die Formulierung kritischer Sachverhalte sich negativ auf die Bewertung des Kindes auswirken könnte
- » Furcht, dass es wegen unterschiedlicher kultureller Werte oder unterschiedlicher Formen von Religiosität zur Nichtakzeptanz oder Auseinandersetzung kommen könnte, auch und vor allem wegen des Tragens eines Kopftuches (der Mutter oder der Tochter)
- » Kommunikationsbarrieren wegen der Kontaktaufnahme erst bei auftretenden Schwierigkeiten wie drohendem Leistungsabfall, Konfliktsituationen in der Klasse

Auch wenn in der Zusammenarbeit von Eltern und Schule von „Partnerschaft auf Augenhöhe“ oder „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft“ gesprochen wird (vergleiche Betz et al. 2017), zeigen aktuelle Forschungsbefunde, dass es eine Diskrepanz zwischen gesetzlichen Verordnungen und schulischer Praxis gibt (ebd.). Eltern mit Migrationshintergrund *als Partner* zu gewinnen, bedeutet Schule *interkulturell zu öffnen* und Elternnetzwerke aufzubauen, Verständigung zu erleichtern und Sprachmittler und -mittlerinnen einzusetzen. Die Diskrepanz zwischen gesetzlichen Verordnungen und schulischer Praxis führt zu der Frage, mit welchen bildungspolitischen Maßnahmen die schulische Integration von Eltern mit Migrationshintergrund verbessert werden kann.

5.3 Denkanstöße



BILDUNGSPOLITIK

- » Mit welchen bildungspolitischen Maßnahmen
 - werden Optionen für die Zusammenarbeit von Bildungseinrichtungen und Eltern mit Migrationshintergrund geschaffen?
 - wird die Stärkung der Erziehungs- und Bildungskompetenzen von Eltern erreicht?
 - wird die interkulturelle Öffnung von Bildungseinrichtungen erreicht?
- » Welche Verantwortung tragen Kommune, Land und Gesellschaft?
- » Wie kann die Bildungspolitik zu einer Zusammenarbeit und Kooperation der beteiligten Akteurinnen und Akteure beitragen?
- » Ist die Schulgemeinschaft mit Erziehungs- und Bildungspartnerinnen und -partnern im Umfeld vernetzt (Erziehung, emotionale/psychische Probleme/Lernschwierigkeiten/Freizeitangebote/Ferienangebote)?

Es lassen sich weitere Fragen formulieren, die dazu beitragen, schulische Entwicklungsprozesse anzuregen, um die Integration von Eltern mit Migrationshintergrund zu verbessern.



SYSTEM SCHULE



ORGANISATIONSENTWICKLUNG

- » Inwiefern greift die Schulkultur die Vielfalt aller Akteurinnen und Akteure auf?
 - Gibt es beispielsweise Sprachmittler und -mittlerinnen, die Übersetzungen in Elterngesprächen leisten?
 - Werden Elternbriefe in verschiedenen Sprachen erstellt?
 - Gibt es mehrsprachige Hinweise im Schulgebäude?
 - Verfügt die Schule über mehrsprachige Informationsbroschüren?
- » Können sich Eltern mit ihren Fähigkeiten in die Schule einbringen/an der Schulentwicklung beteiligen?
- » Werden in der Schule Angebote/Kurse für Eltern gemacht?
- » Gibt es Maßnahmen, um die Anliegen und Interessen der Eltern mit Migrationshintergrund zu erfahren und diesen entsprechend zu begegnen?
- » Ist die Heterogenität der Elternschaft in sämtlichen Elterngremien vertreten?
- » Wie ist die Schule im Stadtteil mit weiteren Migrationsorganisationen (runder Tisch Asyl; Elterncafés in der Gemeinde; Ausländerbeiräte etc.) vernetzt?



PERSONALENTWICKLUNG

- » Wie bereiten sich die Lehrkräfte auf eine interkulturelle Elternkooperation vor?
- » Welche Fortbildungsmaßnahmen gibt es, um eine „kooperative Elternarbeit auf Augenhöhe“ im Kollegium zu etablieren oder auszubauen?
- » Wie werden Lehrkräfte darin unterstützt, mehrsprachige Elterngespräche möglich zu machen?
- » Wie werden Lehrkräfte darin unterstützt, kooperative Beratungsgespräche zu führen und sensibel den eigenen Sprachgebrauch zu reflektieren?
- » Welche Möglichkeiten des kollegialen Feedbacks und der kollegialen Hospitation gibt es?



UNTERRICHTSENTWICKLUNG

- » Ist Raum für elterliche Ressourcen und Stärken gegeben, um sich auf vielfältige Art und Weise auch in Unterrichtsangeboten oder Arbeitsgemeinschaften einzubringen?

BEISPIELE GUTER PRAXIS ZUR ELTERNKOOPERATION

Das Koblenzer Mentoringprojekt GeKOS

GeKOS – Gemeinsam entdecken Kinder ihren Ort mit Studierenden. Ein Mentoringprojekt für Kinder mit Fluchthintergrund und Studierende. Universität Koblenz Landau, Standort Koblenz, Grundschulpädagogik

Mit dem Koblenzer Mentoringprojekt GeKOS ist die Zielsetzung verbunden, einen Beitrag

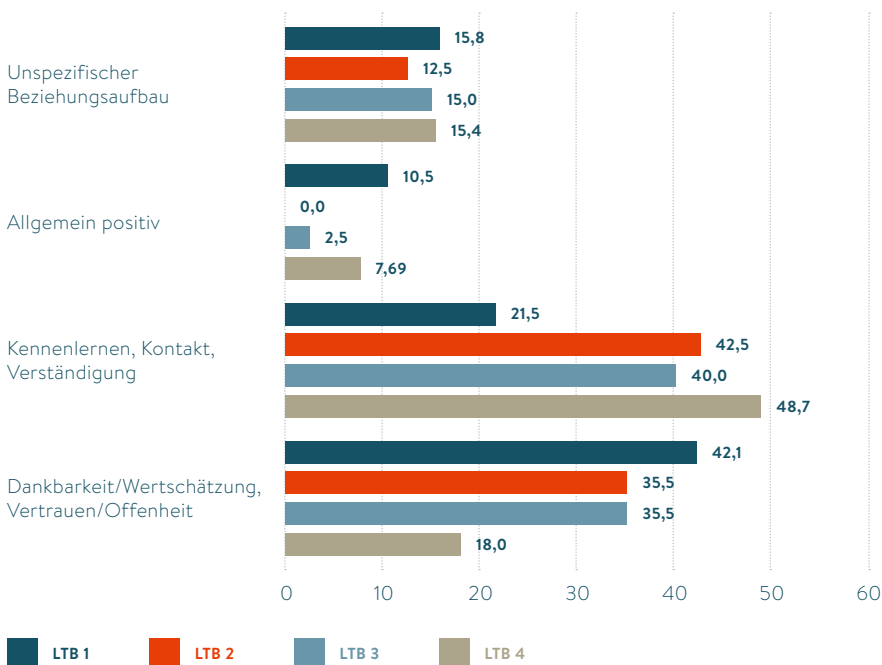
- » zur sozialen und kulturellen Integration von Kindern mit Zuwanderungshintergrund zu leisten sowie
- » zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte im Umgang mit Zuwanderung und Mehrsprachigkeit beizutragen.

Im Koblenzer Mentoringprojekt GeKOS ist es für die Studierenden besonders am Anfang des Projekts zentral, die Eltern ihrer Mentee-Kinder kennenzulernen. Zugleich sind mit dem Kennenlernen auch Informationen über die Familienverhältnisse verbunden, die die Studierenden zuweilen hilflos machen.

Am Anfang des Projekts berichten die Studierenden wiederholt, dass sie Schwierigkeiten haben, Kontakt zu den Eltern herzustellen und deuten dies immer wieder als Desinteresse (vergleiche auch Boos-Nünning 2014, S. 1). Im Lauf des Projekts

ABBILDUNG 2: BEREICHE DER ENTWICKLUNG – ELTERN

In Prozent



LTB = Lerntagebuch

Quelle: de Boer et al., 2018, S. 25

treten dann die Eltern als eigenständige Personen mit ihren Sorgen und Herausforderungen deutlicher hervor. Einige Studierende erkennen, dass auch die Eltern unsicher sind, sich nicht trauen, auf sie zuzugehen, oder es auch nicht können. Plötzlich zeigt sich, dass eine Mutter Analphabetin ist und nicht lesen kann; eine andere Mutter ist allein mit ihren Kindern nach Deutschland gekommen und hat großes Heimweh nach ihrer afghanischen Familie. In einer anderen Familie ist die Oma gestorben und der Vater trauert, sodass er aus diesem Grund über Wochen keinen Kontakt zum Studierenden herstellt. Im Lauf des Projekts geraten sowohl die Kinder als auch die Eltern zunehmend als Personen und als Menschen in den Blick, die nach der Flucht auch in Deutschland unter schwierigen Bedingungen leben und manchmal auch leiden. Die Studierenden begreifen, dass die fehlende Kontaktaufnahme meistens nicht auf fehlendes Interesse zurückzuführen ist, sondern dass es gute und nachvollziehbare Gründe für ihr Handeln gibt. An dieser Erfahrung können die Studierenden als Person und auch als zukünftige Lehrkräfte wachsen. Das trifft allerdings nicht auf alle Studierenden zu.

Die Studierenden reflektieren ihre Entwicklungsprozesse in Lerntagebüchern an Hand von sieben Fragen. Eine Frage fokussiert die Beziehung zu den Eltern. Mithilfe von Venn-Diagrammen schätzen die Studierenden ihre Beziehung zu den Eltern ein und begründen sie.

Die Fragen in den Lerntagebüchern werden zu vier verschiedenen Zeitpunkten (Lerntagebuch (LTB) 1, 2, 3, 4) bearbeitet. Die inhaltsanalytische Auswertung der LTB aus dem aktuellen Projektdurchgang 2018 illustriert, dass besonders zu Beginn des Projekts (LTB 1, blau) die Frage des Kontaktes, der Verständigung und des Kennenlernens der Eltern eine große Rolle spielt.

ABBILDUNG 3: VENN-DIAGRAMM ZUM BEZIEHUNGSSTATUS

Zur Verhältnisbestimmung von Studierenden (S = student) und Eltern (P = parents)



Quelle: Eigene Darstellung

Im Kontakt mit den Eltern ihrer Mentees können die Studierenden einen neuen Blick auf Schule entwickeln. Während sie sich in den Praktika in der Rolle der Lehrkraft sehen und erproben, erfahren sie im Rahmen des Projekts Schule aus der Perspektive ihrer Mentees und deren Eltern. Aus dieser Perspektive werden sie auch auf Schwächen und Widersprüche aufmerksam. Da bekommen Eltern Elternbriefe, die nicht übersetzt sind und die sie sprachlich nicht verstehen können. Ähnlich verhält es sich mit den Hausaufgaben, die die Studierenden wiederholt als Überforderung für die Kinder erleben. In der persönlichen Betreuung wird ihnen deutlich, dass ihre Mentees, obwohl sie schon ein Jahr in Deutschland sind, zum Beispiel die Zahlen oder die Buchstaben noch gar nicht kennen und dies im Unterricht unentdeckt bleibt. Sie stellen auch fest, dass die Kinder in ihrem neuen Zuhause kaum Platz zum Spielen haben, auch außerhalb der Wohnung nur ein schmales Entdeckungsterrain haben und sich (zu) wenig ausprobieren können.

Viele Kinder und Eltern melden Studierenden deswegen ihre Dankbarkeit und Wertschätzung für die Aktivitäten, denen die Tandems gemeinsam nachgehen, zurück (besonders bei den Eintragungen im vierten Lerntagebuch (gelb) ist das sehr deutlich).

Ist der Kontakt erst einmal hergestellt, erleben die Studierenden überwiegend gastfreundliche Eltern, die sie wiederholt zum Essen einladen und die sich genauso über gemeinsame Treffen freuen wie ihre Kinder. Viele Elternteile suchen Kontakt zu den Studierenden, um die deutsche Sprache zu üben oder um informelle Fragen stellen zu können, die sie den Lehrkräften nicht stellen mögen. Im Projekt erhalten die meisten Mentorinnen und Mentoren zum ersten Mal einen Einblick auf das familiäre Leben von Kindern und Eltern. Ihnen werden Fotos von syrischen Verwandten gezeigt, von den Heimatstädten (vor dem Krieg), aber auch Bilder oder Videos von der Flucht. Über manche Berichte sind sie erschrocken.

Zugleich verstehen die Studierenden besser, warum die Kooperation mit Eltern ein entscheidender Baustein für den Prozess der sozialen und kulturellen Integration darstellt. Zur besseren gemeinsamen Verständigung wurden zahlreiche mehrsprachige Materialien eingesetzt, die oft auch kostenlos erhältlich sind (siehe Literaturliste).

Das Augsburger Projekt *Stadtteilmütter*

Stadtteilmütter – Sprach- und Elternbildung durch bürgerschaftliches Engagement. Augsburg, Deutscher Kinderschutzbund KV Augsburg e. V.

Das Konzept sieht vor, dass zweisprachige Multiplikatorinnen, sogenannte Stadtteilmütter, die Bemühungen des Elternhauses und die von Kita, Schule und anderen Bildungsorten zusammenführen und koordinieren. Das Projekt wird über einzelne Schulen durch die Stadtteilmütter initiiert und zielt auf die niedrigschwellige, aktive Teilnahme und Teilhabe von Eltern mit Migrationshintergrund an sämtlichen schulischen Belangen ab. Die Treffen finden in der Regel wöchentlich im Schulhaus statt.

Dabei steht die Sprachbildung und -förderung im Mittelpunkt. Was die Kinder im Sachunterricht lernen, wird zu Hause mit den Eltern spielerisch in der Familiensprache vertieft. Hausaufgaben ergänzen und sichern das Neugelernte.

Angelehnt an das aktuelle Thema erhalten die Teilnehmenden passende Eltern-Kind-Aufgaben, Tipps zur Unterstützung der verschiedenen erforderlichen Schulkompetenzen ihrer Kinder sowie wertvolle Informationen zur Institution (Grund-)Schule. Die Aufgaben werden auf Deutsch, Türkisch, Russisch, Arabisch, Albanisch, Serbokroatisch, Polnisch, Rumänisch, Englisch, Italienisch oder Französisch angeboten.

Durch den regen Austausch aller Beteiligten wird der Übergang in die Schule wesentlich erleichtert. Gleichzeitig wird intensiv auf die Fragen und Wünsche der Eltern eingegangen. Dazu gehören auch Anregungen zur aktiven Teilnahme am Leben in der Stadt. Themen sind beispielsweise „Schule in Deutschland“, „Kindergärten, Nachmittagsbetreuung und Sportvereine in Augsburg“ (siehe Abbildung 4, S. 62).

ÜBERGREIFENDE ERFAHRUNGEN AUS DEN PRAXISBEISPIELEN

Die beschriebenen Projekte zeigen, dass eine gute Beziehung zwischen Schule und Elternhaus zum Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler maßgeblich beiträgt. Es ist deutlich geworden, dass der Erfolg vor allem von direktem, individuell

ABBILDUNG 4: BETEILIGTE AN DEM PROJEKT STADTTEILMÜTTER

29 Einrichtungen, 57 Müttergruppen, 52 Stadtteilmütter, 5 Kinderbetreuungen

OBERHAUSEN	STADTMITTE	LECHHAUSEN	UNIVIERTEL, HOCHFELD, HAUNSTETTEN	HAND IN HAND
9 Kindertagesstätten (städtische, kirchliche, freie Träger) 1 Grundschule 14 Müttergruppen davon: » 6x Türkisch » 7x International » 1x Assyrisch	5 Kindertagesstätten (städtische, kirchliche, freie Träger) 1 Grundschule 12 Müttergruppen davon: » 7x Türkisch » 4x International » 1x Italienisch	9 Kindertagesstätten (städtische, kirchliche, freie Träger) 1 Grundschule 19 Müttergruppen davon: » 12x Türkisch » 3x International » 3x Russisch » 1x Albanisch	6 Kindertagesstätten (städtische Träger) 1 Grundschule 12 Müttergruppen davon: » 5x Türkisch » 1x International » 5x Russisch » 1x Französisch	17 Mütter-Kind- Gruppen davon: » 10x Deut.-Türkisch » 3x Deut.-Russisch » 1x Deut.-Italienisch » 1x Deut.-Assyrisch » 1x Deut.-Albanisch » 1x Deut.-Französisch

Quelle: <http://buendnis.augsburg.de/index.php?id=23192>; letzter Zugriff 02.09.2019

gestaltetem Kontakt zu Eltern abhängig ist. Diese Beziehungsarbeit kann nicht allein von Lehrkräften bewältigt werden. Es bedarf einer Öffnung der Schule gegenüber weiteren Partnerinnen und Partnern aus dem Gesellschafts- und Bildungssystem. Die beschriebenen Projekte setzen voraus, dass Eltern eine große Offenheit und viel Vertrauen dem System Schule und den durch sie vermittelten Angeboten im Schulumfeld entgegenbringen.

Schülerinnen und Schüler sowie ihre Familien können über ihr soziales Umfeld erreicht werden. Eine wichtige Erkenntnis der beiden Projekte ist, dass im Umfeld der Familien viele weitere Unterstützerinnen und Unterstützer zu finden sind, die Schülerinnen und Schüler im Schulalltag begleiten und fördern können.

5.4 Theoretischer Rahmen – Umfeldarbeit

Aus dem Verständnis für Elternarbeit wird deutlich, dass Umfeldarbeit von Schulen und pädagogischen Akteurinnen und Akteuren ein weiterer Weg ist, um positiv auf die Bildungsbedingungen von allen Kindern und Jugendlichen einzuwirken.

„Da viele Familien/Eltern mit alltäglichen Dingen kämpfen oder eingenommen sind (finanziell, sprachlich, alleinerziehend etc.), kann es (un-)gewollt zu Vernachlässigungen kommen, welche sich fachlich und sozial widerspiegeln. Danach haben Kinder und Jugendliche nur noch den eigenen Freundeskreis oder vielleicht einen Verein, denen sie sich anvertrauen können. Ansonsten spielt die Schule nur noch eine Nebenrolle, da nur selten im Schulalltag die Zeit und die Struktur für ein tiefgreifendes Vertrauensverhältnis zwischen Schülerinnen und Schülern und einem Lehrenden bleiben [...]“ (Elizabeth Adjei-Acheamfour, Teach First Deutschland-Fellow Jahrgang 2018).



Eine auch auf das Umfeld, also die jeweilige Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen orientierte pädagogische Arbeit lässt sich mit „ökosystemischen Ansätzen“

TEACH FIRST DEUTSCHLAND

Die gemeinnützige Bildungsinitiative Teach First bietet Hochschulabsolventinnen und -absolventen aller Fachrichtungen die Möglichkeit, für zwei Jahre in Vollzeit als Fellows in Schulen in sozial herausforderndem Umfeld zu arbeiten. Als zusätz-

liche Lehrkräfte unterstützen sie Schülerinnen und Schüler im Unterricht, durch Projekte und als Partnerinnen und Partner bzw. Netzwerkerinnen und Netzwerker zu anderen Bildungsträgern und sozialen Organisationen.

(Bronfenbrenner 1981) und „Sozialraum-Ansätzen“ (Bourdieu 1991) begründen und theoretisch fassen.

Die systemische Perspektive des Entwicklungspsychologen Bronfenbrenner nimmt das Individuum in der Interaktion mit seiner Umwelt systemisch in den Blick und fokussiert so die Frage, wie sich die Interaktion mit verschiedenen Ebenen der Umwelt (unter anderem Familie, Schule, andere Institutionen und Akteurinnen und Akteure, Gesellschaft) auf die Entwicklung dieses Individuums auswirkt. Dabei weist Bronfenbrenner darauf hin, dass die Qualität des Verhältnisses dieser unterschiedlichen Akteurinnen und Akteure, also zum Beispiel der Familie und der Schule (Erziehungs- und Bildungspartnerschaften), aber auch der Schule und anderer Akteurinnen und Akteure im Umfeld (Umfeldarbeit von Schulen), die Qualität der Sozialisations-, Bildungs- und Erziehungsprozesse und damit die erfolgreiche Entwicklung des Individuums beeinflusst (Bronfenbrenner 1981). Daraus kann die Notwendigkeit der Kooperation der unterschiedlichen Akteurinnen und Akteure und Institutionen abgeleitet werden.

Bildungsprozesse unter einer sozialräumlichen Perspektive (Bourdieu 1991) zu betrachten, bedeutet hingegen, den Fokus der Betrachtung auf die im sozialen Raum sich widerspiegelnde soziale Struktur zu richten und die dort vorhandenen Prozesse sozialer Ausgrenzung, aber auch Integrationspotenziale zu beleuchten. So können sowohl konstruktive Synergieeffekte als auch Ausgrenzungsstrukturen und Blockaden sichtbar und bearbeitbar gemacht werden (Mack 2018). Bildungsprozesse hinsichtlich gesellschaftlich-sozialer Strukturen, die sich räumlich ausdrücken, zu betrachten, ist gerade in stark von Diversität geprägten gesellschaftlichen Räumen lohnend, da gerade dort häufig Macht- und Herrschaftsverhältnisse und Ungleichheitsstrukturen wirken und durch Kooperationen überwunden werden müssen.

Beide theoretische Grundlagen können helfen, die Bedingungen für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen inmitten ihres Lebens- und Handlungsumfelds in den Blick zu nehmen, um sie darauf aufbauend positiv zu gestalten und damit auch Ausgrenzungstendenzen entgegenzuwirken.

Im deutschen Bildungssystem sind Bildungserfolge nachweislich stärker vom sozioökonomischen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler abhängig als in vielen anderen Bildungssystemen (vergleiche PISA 2000 sowie 2015). Dabei sind Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund besonders stark betroffen. Die Ursachen für diese Befunde liegen nicht nur in einer mangelnden Mobilisierung

von Ressourcen in den Familien oder in ungenutztem Potenzial bei der Professionalisierung und Qualifizierung von pädagogischem Personal. Oft sind sie auch Folge einer fehlenden Zusammenarbeit und Abstimmung der Institutionen sowie Akteurinnen und Akteure, die für die Entwicklung und Bildung von Kindern und Jugendlichen entscheidend sind (Heinrich et al. 2013). Wild et al. (2016) haben anhand zweier – aus Erkenntnissen der Bildungsforschung generierten – teilkonkreter Fallbeispiele gezeigt, dass es deshalb entscheidend ist, auch strukturell und überindividuell Kooperation von Akteurinnen und Akteuren im Bildungssystem zu klären und zu regulieren. Auch in diesem Sinn kann eine Umfeldarbeit, die eine strukturierte Kooperation von Akteurinnen und Akteuren zum Ziel hat, wesentlich zur Chancengerechtigkeit beitragen.

[...] Wenn das Umfeld also anfängt, neben einem klaren Rahmen übergreifend sich selbst und die Kinder zu bestärken, ihnen ehrliche Verantwortung übergibt und weniger bevormundet, können diese mit ihren Potenzialen anfangen, mehr an sich zu glauben und sich von den Anforderungen weniger unterdrückt zu fühlen (Elizabeth Adjei-Acheamfour, Teach First Deutschland-Fellow Jahrgang 2018).

5.5 Denkanstöße



BILDUNGSPOLITIK

- » Welche Institutionen sowie Akteurinnen und Akteure haben Einfluss auf den Bildungsweg von Kindern und Jugendlichen, insbesondere auch der neu zugewanderten Kinder?
- » In welchen Zuständigkeiten (Kommune, Land, Bund, Zivilgesellschaft) liegen diese?
- » Wie kann die Bildungspolitik zu einer Abstimmung unter den Akteurinnen und Akteuren beitragen?



SYSTEM SCHULE



HOCHSCHULENTWICKLUNG

- » In welchen Modulen der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften beschäftigen sich diese mit dem Zusammenwirken wichtiger Akteurinnen und Akteure bei der Bildung von Schülerinnen und Schülern?
- » Wo und wie können Lehrkräfte in Aus- und Fortbildung Methoden und Ansätze synergetischer Kooperationen im Umfeld von Schule kennenlernen?



SCHULISCHE ORGANISATIONS-ENTWICKLUNG

- » Gibt es Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an der Schule, die verlässlich und nachhaltig die Koordination von Netzwerken übernehmen können?
- » Welche Partnerinnen und Partner im Umfeld der Schule können Aufgaben übernehmen oder als Beratende dienen (zum Beispiel interkulturelle Elternlotsinnen und -lotsen)?



UNTERRICHTSENTWICKLUNG

- » Welche Partnerinnen und Partner im schulischen Umfeld können gut in den Unterricht einbezogen werden (Besuch außerschulischer Lernorte, Service-Learning-Projekte, Einladen Externer in den Unterricht)?
- » Welche Projekte können Schülerinnen und Schüler in und um Schule initiieren, um ihre Lebenswelt selbst positiv mitzugestalten und Selbstwirksamkeitserfahrungen zu machen?
- » Wie können Eltern und deren Kompetenzen (fachlich-beruflich, sprachlich etc.) in den Unterricht einbezogen werden?

BEISPIEL GUTER PRAXIS – UMFELDARBEIT

Kiezchallenge – als Teil der Fellow-Ausbildung von Teach First Deutschland
In den ersten Wochen ihres Schuleinsatzes haben Fellows von Teach First Deutschland – noch als Teil ihrer Ausbildung, aber bereits als praktischer Übergang in einen wirkungsvollen Einsatz – die Aufgabe, das Umfeld ihrer Einsatzschule zu erkunden.

Ziel dieses Praxisteils ihrer Ausbildung ist, dass sie Unterstützungsmöglichkeiten und Kooperationspartner und -partnerinnen im Umfeld der Schule identifizieren und beginnen, ein Netzwerk aufzubauen. So soll die Vision von Teach First Deutschland für die Schülerinnen und Schüler in Bezug auf Persönlichkeitsbildung, gesellschaftliche Teilhabe und das Ziel, dass Schülerinnen und Schüler einen Ab- und einen Anschluss erreichen, verwirklicht werden.

Die Aufgabenstellung ist in drei Schritte unterteilt:

- » *Schritt 1: Brainstorming*
Fellows sammeln spontan mögliche Orte, Menschen, Initiativen, Vereine, die im Umfeld von herausfordernden Schulen für die Schülerinnen und Schüler eine Rolle spielen könnten in Bezug auf ihre Persönlichkeitsbildung, Abschluss- und Anschlussmöglichkeiten sowie gesellschaftliche Teilhabe.
- » *Schritt 2: Zusammenstellung einer Liste*
Fellows erstellen eine Sammlung von Orten und Kooperationspartnern und -partnerinnen im Schulumfeld, die ihnen und ihren Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit bieten, Unterstützung bei standorttypischen Herausforderungen zu bekommen. Fellows planen und recherchieren im Vorhinein, welche Orte und Menschen sie aufsuchen wollen und lassen dabei auch zeitlich genügend Raum für spontane Begegnungen!
- » *Schritt 3: Gespräche führen*
Fellows suchen gezielt auch Orte und Menschen auf, mit welchen sie nicht automatisch in Berührung kommen, und lernen auch die Bereiche des Umfelds kennen, die ihnen bislang unbekannt sind.
 - Fellows dokumentieren ihre Ergebnisse, sodass sie auch für die Schule selbst greifbar und idealerweise weiterentwickelbar sind.
 - Die Präsentation ihrer Ergebnisse erfolgt beim ersten Treffen der Fellows einer Region (zum Beispiel in Form von Videotagebüchern, Reflexion der Selbsterfahrung oder einer „Wir wirken gemeinsam“-Dokumentation).

Für die Aufgabe erhalten Fellows einen Tag Freistellung und planen zusätzlich zwei Nachmittage in den ersten drei Wochen des Schuleinsatzes dafür ein. Sie gehen die Aufgabe allein oder in einem kleinen regionalen Team gemeinsam an. Sie verfahren nach der Methode „Sehen – Verstehen – Handeln“, indem sie zunächst das Umfeld der Schule(n) erkunden und sichten, dann wichtige Themen und Herausforderungen identifizieren, um zuletzt wichtige Akteurinnen und Akteure für eine Zusammenarbeit zu gewinnen und ein tragfähiges Netzwerk aufzubauen.

5.6 Zitierte und weiterführende Literatur

Zum Thema Elternkooperation

Betz, T., Bischoff, S., Eunicke, N., Kayser, L. B. & Zink, K. (2017). Partner auf Augenhöhe? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Boos-Nünning, U. (2015). Bildungsbrücken bauen: Stärkung der Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund. Ein Handbuch für die Elternbildung. Münster: Waxmann.

Boos-Nünning, U. (2014). Migrantenfamilien als Partner in Bildung und Erziehung. Referat im Rahmen der Tagung der Diakonie Hessen, 24.11.2014.

Boos-Nünning, U. (2017). Newsletter für Engagement und Partizipation in Deutschland 21/2017. Mehrsprachige Broschüren für Eltern.

De Boer, H., Braß, B. & Falmann, P. (2018). Dritter Zwischenbericht zum Mentoringprojekt GeKOs (November 2018). Koblenz: Universität Koblenz Landau.

Neumann, U. (2012). Zusammenarbeit mit Eltern in interkultureller Perspektive. Forschungsüberblick und das Modell der Regionalen Bildungsgemeinschaften. In: DDS – Die Deutsche Schule 104 (4). 363–373.

SVR, Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2016). Doppelt benachteiligt? Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem. Berlin: SVR.

SVR, Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2014). Eltern als Bildungspartner: Wie Beteiligung an Grundschulen gelingen kann. Berlin: SVR.

Zum Thema Umfeldarbeit

Bourdieu, P. (1991). Physischer, sozialer und angeeigneter physischer Raum. In: Wentz, M. (Hrsg.), Stadt-Räume (S. 25–34). Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Bronfenbrenner, U. (1981). Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart: Klett Cotta.

Frank, S. (2017). Beschulung von geflüchteten Kindern und Jugendlichen – Teilhabe an Bildung und Gesellschaft ermöglichen. In: Buhl, M., Förster, M., Veith, H., Weiß, M. (Hrsg.), Demokratische Bildungslandschaften: Jahrbuch Demokratiepädagogik Band 5, 2017/18 (S. 210–216). Frankfurt am Main: Wochenschau-Verlag.

Heinrich, M., Urban, M. & Werning, R. (2013). Expertise zur Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften zur Realisierung inklusiver Bildung in Deutschland – Handlungsstrategien und Forschungsdesiderate für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften im Bereich der Allgemeinbildenden Schule. In: Döbert, H., Weishaupt, H. (Hrsg.), Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalysen und Handlungsempfehlungen (S. 69–133). Münster: Waxmann.

Mack, W. (2018). Bildungslandschaften in sozialräumlicher und bildungstheoretischer Perspektive. In: Buhl, M., Förster, M., Veith, H., Weiß, M. (Hrsg.), Demokratische Bildungslandschaften: Jahrbuch Demokratiepädagogik Band 5, 2017/18 (S. 41–49). Frankfurt am Main: Wochenschau-Verlag.

Matysiak, U. (2018). Interkulturelle Elternarbeit. Kurs Schule machen. Leipzig: Lecturio GmbH. Zugriff am 21.03.2019 unter https://www.lecturio.de/karriere/interkulturelle-elternarbeit.vortrag?course_combination_norm_title=schule-machen

Matysiak, U. (2018). Schule machen!. Leipzig: Lecturio GmbH. Zugriff am 21.03.2019 unter https://www.lecturio.de/karriere/interkulturelle-elternarbeit.vortrag?course_combination_norm_title=schule-machen

Wild, E., Quasthoff, U., Heinrich, M., Lütje-Klose, B. & Prediger, S. (2016). Diversität und Chancengerechtigkeit im Bildungssystem – Darstellung von Erkenntnissen der Bildungsforschung in teilsfiktiven Fallbeispielen. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), Bildungsforschung 2020. Zwischen wissenschaftlicher Exzellenz und gesellschaftlicher Verantwortung (S. 25–58). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Weitere Informationen zum Projekt Stadtteilmütter unter
<http://buendnis.augsburg.de/index.php?id=23192>
<https://www.kinderschutzbund-augsburg.de>
<http://www.raa.de>

Mehrsprachige Onlinepublikationen

Hanns Seidel Stiftung

<http://www.hss.de/publikationen.html>

Onlinepublikationen zu den Themen:

Asyl – Flucht – Migration – Ein Glossar (2. Aufl.)

Ich zeige Dir meine Stadt: Wie wir in Deutschland leben

Refugee Guide: Eine Orientierungshilfe für das Leben in Deutschland in Deutsch, Englisch, Urdu, Arabisch, Pashto

Ratgeber Gesundheit für Asylsuchende in Deutschland

<https://www.mimi-bestellportal.de/shop/publikationen/gesundheitsvorsorge/ratgeber-gesundheit-fuer-asylsuchende-in-deutschland>

Schule in Deutschland – jetzt versteh ich das!

<https://www.bpb.de/shop/lernen/hanisauland/222231/schule-in-deutschland-jetztversteh-ich-das>

Unter <http://de.langenscheidt.com> bietet der Langenscheidt-Verlag ein kostenloses Deutsch-Arabisches Wörterbuch an, bei dem man sich auch die Aussprache der Übersetzung anhören kann.

Bildwörterbuch Deutsch-Arabisch

http://dafg.eu/fileadmin/dafg/Weiteres/Bildwoerterbuch/Bildwoerterbuch_gesamt/Bildwoerterbuch_gesamt_2.pdf, das von der Deutsch-Arabischen Freundschaftsgesellschaft e.V. herausgegeben wurde, steht zum Download zur Verfügung.

Linksammlung allgemein mehrsprachiger Informationen: <https://kommunale-integrationszentren-nrw.de/allgemeine-mehrsprachige-informationen>

Sprach- und Integrationsvermittlung: SprInt Servicestelle

<https://www.sprachundintegrationsmittler.org>

Nicht kostenlos

Zwei gute Verlage für parallel mehrsprachige Bilderbücher (gute Übersetzungen und literarisch-ästhetisch ansprechend)

www.edition-orient.de, www.baobabbooks.ch